

GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för svenska språket

Interaktionsmönster och stöttning
i ett klassrum med språkinriktad undervisning.

Jennie Jedenberg

Specialarbete, SSA136, 15 hp
Ämne: Svenska som andraspråk
Termin: VT 2014
Handledare: Ann-Christine Randahl

Sammandrag

Syftet med denna studie är att undersöka interaktionsmönster i en klass på Introduktionsprogrammets språkintröduktion under ett ämnesövergripande projekt i matematik och svenska som andraspråk där två lärare samarbetar med språkutvecklande undervisning. Jag har använt mig av en kvalitativ metod där jag har spelat in fyra lektioner på video och transkriberat materialet för analys. Resultatet visar förekomst av språklig stöttning, olika typer av interaktion samt ett samarbete mellan de två lärarna som kan tänkas inverka positivt på elevernas språkutveckling. Traditionella IRU-strukturer kunde också observeras.

Nyckelord: *interaktion, språkinriktad undervisning, språklig stöttning, interaktionsmönster, ämnesövergripande samarbete, svenska som andraspråk.*

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1. Bakgrund	1
1.2. Syfte	2
1.3. Forskningsfrågor	2
2. Teoretisk och didaktisk bakgrund	2
2.1. Sociokulturellt perspektiv på inläring	3
2.2. Stöttning och zonen för närmaste utveckling	3
2.3. Skolans styrdokument	5
2.4. Registerteori – vardagsspråk och skolspråk	6
2.5. Språkinriktad undervisning	7
2.5.1. Att arbeta med språkinriktad undervisning	8
2.6. Interaktion i klassrummet	9
2.6.1. IRU-strukturer i klassrumsinteraktionen	9
2.6.2. Förhandling som pedagogisk resurs	10
2.6.3. Interaktion i smågrupper	11
2.7. Ämnesövergripande samarbete med två lärare i klassrummet	13
3. Material och metod	13
3.1. Forskning i eget klassrum	13
3.2. Eleverna och lärarna i studien	15
3.2.1. Hantering av forskningsetiska principer	15
3.3. Material	16
3.3.1. Undervisningen	18
3.3.2. Videoinspelningar	18
3.3.3. Transkription av videoinspelningar	20
3.4. Metod för analys	21
4. Resultat och analys	21
4.1. IRU-strukturer	21
4.2. Stöttning	23
4.2.1. Lärarstödd redovisning	26
4.3. Förhandlingssekvenser	28

4.4.	Mode kontinuum – skifte av register	31
4.5.	Samarbete i ett två-lärarklassrum.....	33
5.	Sammanfattning och diskussion.....	36
5.1.	Diskussion av resultatet	37
5.1.1.	IRU-strukturer	37
5.1.2.	Stöttning	38
5.1.3.	Förhandlingssekvenser	38
5.1.4.	Mode kontinuum – skifte av register.....	39
5.1.5.	Samarbete i ett två-lärarklassrum.....	39
5.2.	Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet.....	40
5.2.1.	Validitet	40
5.2.2.	Reliabilitet	41
5.2.3.	Generaliserbarhet.....	41
5.3.	Avslutande diskussion.....	41
5.4.	Fortsatt forskning	42
	Litteraturförteckning	44
	Bilagor	47
	Bilaga 1 – Information till elever och vårdnadshavare	47
	Bilaga 2 – Uppgifter och språklig stöttning vid grupparbete.....	48
	Bilaga 3 – Samtalsregler vid grupparbete	50
	Figur 1.....	4
	Figur 2.....	10
	Figur 3.....	17

1. Inledning

Dagens svenska skola är mångkulturell. I den kommun där jag arbetar är närmare en femtedel av barnen i skolåldern antingen födda utomlands eller har föräldrar som båda två är födda utanför Sverige. En del av dessa elever är nyanlända och ska lära sig ett nytt språk – svenska. Den svenska skolan måste vara beredd att möta de här elevernas behov och ge dem en god start i sitt nya hemland genom att erbjuda undervisning som bäst tillvaratar andraspråkselevernas förutsättningar för en framgångsrik skolgång. I fler länder än Sverige har man både i samhälle och skola upplevt att ett mångkulturellt samhälle kräver att man utvecklar undervisningsformer och arbetssätt. På flera håll, bland annat i Australien och Nederländerna, har man som en följd av detta utvecklat en pedagogik för att flerspråkiga elever ska kunna tillgodogöra sig ämnesundervisningen på samma gång som de utvecklar sitt nya andraspråk. Denna pedagogik brukar benämnas språkinriktad undervisning.

1.1. Bakgrund

Begreppet språkinriktad undervisning härrör sig till stor del från den nederländska språkforskaren Maaïke Hajer som utvecklat en didaktik som syftar till att utveckla elevers skolspråk och deras ämneskunskaper. Enligt Hajer och Meestringa (2010) är språkinriktad undervisning ”en kontextrik undervisning med språklig stöttning och mycket interaktion” (ibid. 27), vilket förväntas ge alla i klassrummet goda förutsättningar att utvecklas.

Under mina studier i svenska som andraspråk kom jag i kontakt med den språkinriktade undervisningen och hade inom ramen för en delkurs möjlighet att i aktionsforskning prova en del arbetssätt. Interaktionen är central i denna didaktik och jag blev intresserad av att undersöka vidare hur samtalsmönster i klassrummet kan främja elevers språkutveckling.

Av pedagogiska skäl har vi i mitt arbetslag sedan flera år tillbaka haft ambitionen att vara två lärare på lektionerna. Av denna anledning blev jag intresserad av Wahlandts (2010) studie av två-lärarsystemet i en sfi-klass, eftersom denna studerar interaktionen i klassrummet och det ämnesövergripande samarbete som de två lärarna genomför.

Studier av det egna klassrummet beskrivs ofta som synonymt med aktionsforskning. Inom aktionsforskningen fokuserar man på att identifiera och lösa ett problem. Aktionsforskning visade sig inte vara aktuellt för denna studie då jag var mer intresserad av att observera interaktionen som sker i klassrummet och hur den kan bidra positivt till elevernas språk- och ämnesutveckling.

1.2. Syfte

Syftet med denna studie är att undersöka vilka interaktionsmönster som kan observeras i ett klassrum och vilka interaktionssekvenser som kan bidra positivt till elevernas språkutveckling.

1.3. Forskningsfrågor

Jag har valt att använda mig av två av de fem forskningsfrågor som Wahlandt (2010) använt i sin studie:

- Hur ser interaktionsmönstret ut under en lektion med lärarledd undervisning med två lärare i klassrummet?
- Vilka interaktionssekvenser uppstår som kan tänkas påverka elevernas språkutveckling positivt?

2. Teoretisk och didaktisk bakgrund

Denna studie grundar sig på ett sociokulturellt perspektiv på lärande, vilket innebär att man lär i samarbete med andra. I detta avsnitt presenterar jag denna teori närmare samt redogör för teoretiska begrepp som är centrala för den här studien.

2.1. Sociokulturellt perspektiv på inlärnin

Den moderna didaktiken bygger till stor del på den *sociokulturella* syn på inlärnin som grundlades av den ryske psykologen Lev Vygotsky. Han menade att inlärnin och utveckling alltid sker i samspel med andra människor och att man tillsammans med andra alltså skapar ny kunskap och erfarenhet (i Lindberg 2005: 58f). Många forskare har sedan vidareutvecklat teorierna om att vi lär i samspel med andra och att vi bygger kunskap genom att lägga till ny kunskap till de erfarenheter vi redan har. Dysthe (1996) formulerar det på följande sätt:

De sociala aspekterna av inlärnin står numera mer i fokus, och dessa innefattar inte bara den sociala inlärninssituationen utan också det kulturella bagage som eleven har med sig till skolan och det sociala samspelet som en viktig del av själva inlärningsprocessen. (Dysthe 1996: 48f)

Att denna syn på inlärnin är den allmänt rådande i dagens skola bekräftas även av de styrdokument som reglerar verksamheten i de svenska skolorna idag:

Våra styrdokument bygger huvudsakligen på en sådan [sociokulturell] syn på kunskap och lärande. Kunskap konstrueras språkligt och språk fyller olika funktioner i olika sammanhang, så också i olika skolämnen. Detta är en del av förklaringen till diskussionen om alla lärares ansvar för elevernas språkutveckling. (Skolverket 2012: 29)

2.2. Stöttning och zonen för närmaste utveckling

Efter forskning kring människans utveckling och inlärnin formulerade Vygotsky sin teori om *zonen för närmaste utveckling* (zone of proximal development – ZPD). Teorin grundar sig på det faktum att ett barn först behöver hjälp av en vuxen eller mer erfaren person för att kunna utföra vissa saker. Efterhand klarar barnet av att göra alltmer på egen hand medan den vuxne finns till hands för att stötta när det blir för svårt. Till sist klarar barnet att utföra uppgiften helt själv. Vygotskys teori om *zonen för närmaste utveckling* syftar på den klyfta som uppstår mellan det som ett barn klarar att göra på egen hand och det som han eller hon kan göra med hjälp av

någon vuxen eller mer kunnig person. Han menar att det en inlärare kan göra med *stöttning* (eller *scaffolding*) idag, kan han eller hon göra själv imorgon. Gibbons skriver följande i *Stärk språket – stärk lärandet*:

Med andra ord så hjälper ett framgångsrikt samspel med en partner – eller stöd vid utförandet – eleverna att komma längre än de hade gjort på egen hand, att ge sig in i nya situationer och ta itu med nya uppgifter eller, om vi tänker på andraspråkselever, lära sig nya sätt att använda språk. (Gibbons 2006: 26)

Vygotsky hävdade att vi utvecklas kognitivt när vi samspelar med andra i lösandet av uppgifter. Lindberg (2004) menar att detta perspektiv på utveckling är intressant eftersom man inte ser på kunskap som något konstant utan snarare något ”relativt och graduellt som man successivt kan hantera mer och mer självständigt och har olika grad av kontroll över” (ibid. 472).

Grundtanken med stöttning är att uppgifterna inte ska förenklas utan att eleven med hjälp av stöd och handledning kan klara av även kognitivt krävande uppgifter. Gibbons (2009: 43) refererar till den modell som Mariani (1997) utvecklat där hon definierar fyra olika klassrumsmiljöer, vilka speglar nivån på den stöttning som ges och de krav som ställs på eleverna. Fler forskare har byggt vidare på dessa teorier och nedanstående figur visar Cummins fyrfältsmodell, som den står att finna i Hajer & Meestringa (2010: 40).

III Kognitivt krävande, mycket kontext – utvecklingszonen	IV Kognitivt krävande, lite kontext – frustrationszonen
I Kognitivt enkel, mycket kontext – komfortzonen	II Kognitivt enkel, lite kontext – utträkningszonen

Figur 1 Cummins fyrfältsmodell (ur: Hajer & Meestringa 2010: 40)

Målet med denna teori är att all undervisning ska ske i zon III, *utvecklingszonen*, där förutsättningarna enligt Cummins är de bästa. I zon I och II ställs eleven inte inför några utmaningar, varken kognitivt eller språkligt och ingen nämnvärd utveckling kan förväntas. I zon III och IV, däremot, ställs höga kognitiva krav på inläraren. Skillnaden mellan de två sistnämnda zonerna är att det i zon IV erbjuds för lite kontext och stöttning. Eleven kan inte utvecklas eftersom de språkliga kraven är alltför höga och stöttningsen alltför låg, vilket naturligtvis leder till frustration hos inläraren. Zon III är följaktligen den optimala för en andraspråksinlärare eftersom det ställs höga kognitiva krav samtidigt som stöttning och kontext erbjuds i tillräcklig grad för att utveckling ska ske.

När en elev genom stöttning lyckas producera ett yttrande som egentligen ligger något över den nivå där han eller hon för närvarande befinner sig brukar man prata om *pushed language* eller *pushed output*. Det är i just detta läge som språkutveckling sker enligt Lindberg (2005).

2.3. Skolans styrdokument

I Sverige är det sociokulturella perspektivet på inlärning, som tidigare nämnts, centralt i Skolverkets styrdokument: ”I undervisningen är aktivt deltagande i språklig interaktion och språkligt varierande aktiviteter den viktigaste förutsättningen för att elever ska ha möjligheter att utveckla kunskaper, tankar och språk” (Skolverket 2012: 28). Genom att lyssna på andra och själv klä sina tankar i ord främjar man en förståelse för både innehåll och språk (Skolverket 2013). Skolverket gör gällande att det åligger läraren att tillhandahålla en undervisning som gör det möjligt för eleverna att utveckla sitt språk och sin förmåga att kommunicera. (Skolverket 2011a, avsnitt 2.2) Detta omfattar såväl ett vardagligt språk som ett mer akademiskt språk, vilket eleverna förväntas behärska i den senare delen av grundskolan och på gymnasiet.

2.4. Registerteori – vardagsspråk och skolspråk

När barn börjar skolan möts de successivt av ett språk som blir alltmer skriftspråkligt och formellt. ”[G]anska snart ställs det krav på betydligt mer avancerade, *skolrelaterade språkfärdigheter* i de olika ämnena, något som tar betydligt längre tid att lära sig” (Holmegaard & Wikström 2004: 540). Sellgren (2011) menar att elevernas språk måste utvidgas från att enbart inbegripa det vardagsnära språket till att omfatta ett mer abstrakt och formellt skolspråk. Eleven måste tillägna sig fler *register*, vilket innebär att han eller hon kan använda olika varianter av sitt språk beroende på situation (ibid. 12f). När en elev har ett väl fungerande skolspråk har hon möjlighet att tillägna sig kunskaper i alla ämnen och hennes abstraktionsnivå stiger (Johansson & Sandell Ring 2012: 26). Vardagsspråket och skolspråket är lika viktiga men det är elevens förmåga att i rätt situation använda sig av det ena eller det andra som är central hävdar Johansson och Sandell Ring. Eleverna kan ha kunskaper om en relativt vardaglig företeelse men förväntas använda den vetenskapliga terminologin för att benämna fenomenet. En annan svårighet är de ord som i vardagsspråk betyder en sak men som i fackspråk betyder något helt annat. Hajer och Meestringa (2010) tar uttrycket *att isolera* som exempel och pekar på att innebörden kan vara ”att leva isolerat” om det används inom historieämnet medan det inom naturkunskapen betyder något helt annat (ibid. 13). Även ord som *axel* och *volym* kan ställa till problem för en andraspråkselev beroende på om de används i vardagligt tal eller inom matematiken (Holmegaard & Wikström 2004: 558).

Utvecklingen från det vardagsnära språket till det mer abstrakta och akademiska språket brukar kallas *mode kontinuum*. Man menar att eleven tillägnar sig fler språkliga register inom vilka hon kan röra sig. När en inlärare utvecklar sitt skolspråk menar Johansson och Sandell Ring (2012) att man inom *situationskontextens kontinua* rör sig från till exempel allmän till specialiserad, från vardaglig till teknisk eller abstrakt och från informell till formell (ibid. 27). Denna utveckling från vardagsspråk till skolspråk är något som både modersmålstalare och andraspråksinlärare behöver genomgå men det är naturligtvis viktigt att ha en än högre medvetenhet om processen när man har elever med annat modersmål i sina

klasser. Axelsson (2004) hävdar att ”alla som arbetar med flerspråkiga barn behöver ha kunskap om andraspråksinlärningsprocessen så att både språk och ämne utvecklas” (ibid. 519f). Om man som lärare arbetar med språk och ämnesinnehåll parallellt ger man bättre förutsättningar för alla elever att lyckas med sina studier, oavsett om de har majoritetsspråket som modersmål eller ej.

2.5. Språkinriktad undervisning

Elever med svenska som andraspråk ställs inför en dubbel utmaning när de genomgår utbildning i den svenska skolan. Dels behöver de utveckla det svenska språket, dels måste de ta in alla de ämneskunskaper som de förväntas tillägna sig under sin skolgång. Det senare ska dessutom ske på ett språk som är under utveckling. Samtidigt som andraspråkseleverna kämpar med detta fortsätter deras enspråkiga klasskamrater att utvecklas såväl språkligt som kunskapsmässigt. Sellgren (2005) menar att ”[d]et handlar både om att språkligt komma ikapp men också om att lyckas med det kognitivt krävande tillägnandet av all kunskap i matematik, NO, SO och i språk enligt kursplanemålen för varje skolår” (ibid. 208). Elever med svenska som andraspråk har följaktligen inte tid att först lära sig språket och sedan använda det, allt detta måste göras samtidigt.

Andraspråksinlärare har inte tid att studera språket som ett eget ”ämne” innan de använder det för att inhämta kunskap, det måste de göra så fort de kommer in i skolan, och andraspråksinläringen går sedan hand i hand med kunskapsinhämtningen. (Gibbons 2006: 49)

Däremot inte sagt att man ska lämna den specifika andraspråksinläringen därhän. Gibbons (2006) menar att det inte räcker att låta andraspråkseleverna följa ordinarie undervisning, utan att särskilt fokus måste riktas på andraspråksutvecklingen (ibid. 23). Här betonas ämneslärarens mycket viktiga roll genom att förstå de språkliga krav som just deras ämne ställer på eleverna och att de ger dem den stöttning som krävs för framgångsrika ämnesstudier. Hajer och Meestringa (2010) menar att frånvaron av denna medvetenhet hos och otillräcklig stöttning från ämneslärarna kan visa sig ödesdigra för andraspråkseleverna, då bristande skolframgång kan leda till

en negativ självbild (ibid. 12). Det är skolans uppgift att tillse att dessa elever erbjuds en undervisning som på bästa sätt ger dem möjlighet att utvecklas inom både ämne och språk. ”[Lärarna] måste stödja ämnesinläringen genom varierade arbetsformer och gemensamt utarbetade strategier för att underlätta andraspråkselevnas förståelse och deltagande i undervisningen” (Cummins 2001 citerad i Axelsson 2004: 505).

Den här pedagogiken framtogs initialt för att stötta andraspråkselever men den gynnar alla elever, även de elever som har majoritetsspråket som modersmål.

2.5.1. Att arbeta med språkinriktad undervisning

De som förespråkar språkinriktad undervisning betonar vikten av att ha en kontextrik undervisning. Enligt Holmegaard och Wikström (2004) kan man i många ämnen göra undervisningen mer konkret genom att låta eleverna arbeta mer praktiskt. De menar att eleverna kan få en bättre förståelse genom att de får möjlighet att använda sina sinnen, laborera, väga eller mäta (ibid. 552). Författarna förordar ämnesövergripande och temabaserat arbete för att underlätta kunskapsinhämtningen för de flerspråkiga eleverna (ibid.: 550).

Många av föreläsarna för språkinriktad undervisning understryker vikten av interaktion mellan elever och att de tillsammans löser problem och diskuterar sig fram till en lösning av uppgiften (Lindberg 2005: 98). Att få lösa ”riktiga problem” och få reflektera kring uppgiften främjar språkanvändningen. Dessutom bör eleverna få möjlighet att utnyttja egna erfarenheter, kunskaper och frågor. En inläringssituation som denna ökar motivationen hos eleverna och därigenom inläringen, enligt Hajer & Meestringa (2010: 39). Just möjligheten att interagera med klasskamrater är något som flera forskare lyfter fram som en nyckel till framgång för andraspråksinlärare.

Gibbons (2006) nämner även något hon kallar *lärarstött redovisning*, där hon menar att läraren ska fungera som ett stöd för elever som kan ha svårt att förklara saker för andra. Hon menar att läraren under en elevredovisning kan stötta genom att förtydliga, uppmuntra och ställa frågor och på detta sätt få eleven att lyckas med en

redovisning som annars kanske hade visat sig vara en alltför stor språklig utmaning (ibid. 60).

2.6. Interaktion i klassrummet

I de följande avsnitten presenteras olika former av interaktionsmönster som kan påträffas i ett klassrum.

2.6.1. *IRU-strukturer i klassrumsinteraktionen*

I klassrummet förekommer en interaktionsstruktur som sällan påträffas i något annat sammanhang. I lärarledd undervisning kan man ofta se ett samtalsmönster som brukar benämnas *IRU*, vilket står för *initiativ*, *respons* och *uppföljning*. Ofta inleds samtalet av lärarens initiativ i form av en fråga, eleven ger respons på detta genom att svara på frågan och läraren avslutar genom att ge en uppföljning på elevens svar. Wahlandt (2010) beskriver detta och exemplifierar med följande meningsutbyte:

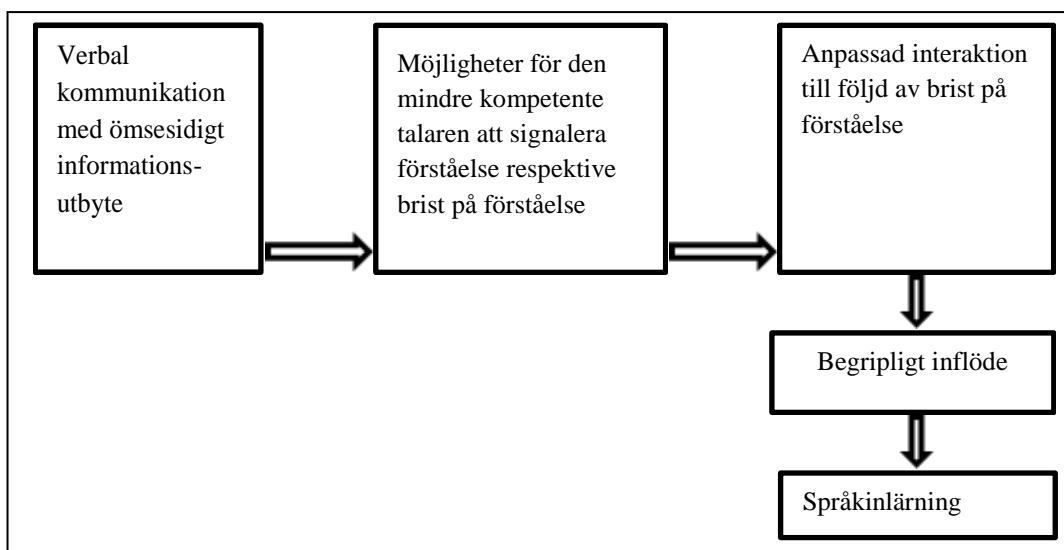
Läraren: kan du ett annat ord för reparera?	(I)
Elev: laga	(R)
Läraren: korrekt!	(U)

(ibid. 10)

Wahlandt menar vidare att läraren ofta fortsätter efter uppföljningen och inte tar tillvara elevens bidrag till samtalet. I ovanstående exempel förstår vi dessutom att läraren inte frågar för att få reda på en synonym till reparera, det är snarare en kontroll för att se om eleven förstår eller hänger med i undervisningen. Lindberg (2005) kallar denna typ av frågor för *testfrågor* vilka står i motsats till *informationsfrågor* där den som frågar vill ha information om något för denne okänt. Lindberg menar att denna typ av interaktionsmönster inte ger utrymme för någon hypotesprövande språkanvändning och anser att lärarens frågor hellre ska uppmuntra eleverna att använda språket kreativt (ibid. 86).

2.6.2. *Förhandling som pedagogisk resurs*

Wahlandt (2010) skriver om *förhandling som pedagogisk resurs* och menar att språklig förhandling är ”en hörnsten inom den forskning som intresserar sig för interaktion i ett andraspråksperspektiv” (ibid. 19) och att den kan användas som ”pedagogisk resurs i klassrummet” (ibid.). Detta gynnar samarbete och interaktion, vilket i sin tur leder till utveckling av andraspråket. Lindberg (2005) talar om att de olika parterna i ett samtal *förhandlar* när de strävar efter ömsesidig förståelse. Detta är en gemensam insats från deltagarna som kan ”förtydliga, bekräfta, kontrollera och begära bekräftelse på vad som sägs” (ibid. 48). Hon hävdar att många forskare anser detta vara en förutsättning för att andraspråksinläring ska ske (ibid.). Lindberg (2005) hänvisar också till Porter (1986) som anser att inlärnarna många gånger kan ”bidra till varandras språkutveckling även om de inte alltid fungerar som adekvata modeller för varandra” (i Lindberg 2005: 99f). Lindberg menar att förhandling leder till språkinläring enligt den *interaktionshypotes* som Long (1981) åskådliggör enligt nedanstående flödesschema.



Figur 2 Förhållandet mellan interaktion och inläring (Long 1981, i Lindberg 2005: 49).

Figur 2 visar den process som kan observeras vid interaktion mellan mer och mindre kompetenta eller erfarna talare. När den mindre kompetenta talaren inte förstår kan

han eller hon be om ett förtydligande, en förklaring eller en upprepning. I den tredje rutan har den mer kompetente talaren anpassat sitt språk, vilket förhoppningsvis resulterar i ett begripligt inflöde för inläraren. När detta sker menar Long att även språkinläring förhoppningsvis kan äga rum.

2.6.3. Interaktion i smågrupper

Att arbeta i smågrupper är enligt Lindberg (2005) ett sätt att avlägsna sig från den traditionella lärarstyrda undervisningen och ge eleverna möjlighet att interagera. Hon refererar till Barnes (1978) som menar att en förutsättning för att en djupare inläring över huvud taget ska komma till stånd är att eleverna kan använda språket i en *utforskande funktion*. Med detta menar han ”att upptäcka och tolka verkligheten, organisera sitt tänkande och handlande och omforma sina kunskaper genom samspel med andra – och på så sätt ta aktiv del i sin egen inläring” (se Lindberg 2005: 43). Bäst sker detta i smågrupper där språket används som ett verktyg för kunskapsinhämtande i kommunikationen med övriga gruppmedlemmar. Ofta kännetecknas detta utforskande språk av omformuleringar, tvekpauzer och avbrutna tankegångar. Men även uttryck som till exempel *kanske*, *antagligen*, *nog*, *måste vara* (Lindberg 2005: 43).

Holmegaard och Wikström (2004) för samma resonemang när de menar att interaktion mellan elever i mindre grupper leder till utveckling av såväl språk som ämne.

När eleverna pratar och argumenterar med varandra om hur uppgifterna skall lösas får de fler tillfällen till både begreppsutveckling i matematik och språkutveckling än om de arbetar individuellt eller i en stor grupp. (Holmegaard & Wikström 2004: 559)

Den norska språkforskaren Dysthe (1996) förespråkar också att eleverna kommer till tals i klassrummet men menar att eleverna kan behöva träna på det här arbetssättet på lite längre sikt för att de ska vänja sig vid det men att det är av stor vikt att försöka skapa vad hon kallar en *dialogisk flerstämmighet* där alla kan komma till tals (ibid. 69). Det är dessutom mycket viktigt att sträva efter en interaktion som

bryter mönstret där läraren frågar, får svar och sedan går vidare, vilket enligt Dysthe inte är särskilt dialogiskt (ibid. 67).

Hajer (2000) noterar i en fallstudie att eleverna ställer fler frågor när de arbetar självständigt och att de samtal som uppstår mer liknar naturliga samtal. Hon menar också att läraren har en chans att uppmuntra ytterligare interaktion genom att avvakta med sin återkoppling. Detta ledde till vad Hajer kallar *intensifierad interaktion* (se Axelsson 2004: 524).

Grupparbete förordas av flera forskare som en framgångsrik väg till språkutveckling. Gibbons (2006) menar att eleverna bör få höra andra än läraren tala språket för att göra *inflödet* större. När eleverna arbetar tillsammans och interagerar med varandra i högre grad blir även deras *utflöde* större (ibid. 39). Sammansättningen av individerna som utgör grupperna är ofta viktig för att ett gynnsamt samtalsklimat ska uppstå och vid detta tillfälle visade det sig att båda grupperna blev mer aktiva efter en omfördelning. Cazden (2001) har tagit upp detta när hon skriver att eleverna ofta har vissa förväntningar på varandra och att det i sin tur påverkar hur väl samarbetet fungerar i en given grupp av elever. Hon skriver vidare att det är lärarens ansvar att, på olika sätt, försöka skapa förutsättningar för att samarbetet i smågrupper ska fungera väl. I så fall kan resultatet bli att "[s]mall collaborative groups will [...] provide opportunities for more equitable participation, and thereby learning" (ibid. 150).

Även Hajer och Meestringa (2010) betonar vikten av att verka för ett gott samtalsklimat i gruppen. De har i sin bok sammanställt "Samtalsregler för grupparbete" (ibid. 105) där kontentan är att eleverna ska tränas att bemöta varandra med en positiv grundsyn och med respekt för varandras person och åsikt. Detta stämmer dessutom överens med vad Skolverket understryker: "Ytterligare en viktig aspekt är att utveckla ett gruppklimate som gynnar lärandet i enlighet med ett tillåtande arbetsklimat" (Skolverket 2013: 21). Utöver detta rekommenderar Hajer och Meestringa (2010) även att eleverna får ikläda sig specifika roller vid sitt grupparbete. Dessa är *samtalsledare/ordförande*, *sekreterare*, *tidhållare*, *tränare* och *informationsansvarig* (ibid. 105f). Varje roll har specifika ansvarsområden och får dessutom språklig stöttning i form av lämpliga fraser att använda vid

interaktionen, till exempel: ”Vi har fem minuter på oss nu.” och ”Jag förstod inte riktigt, vad menar du med...?”

2.7. Ämnesövergripande samarbete med två lärare i klassrummet

Wahlandt (2010) har genomfört en studie där dubbelbemanning i klassrummet och samarbete över ämnesgränserna var fokus för undersökningen. Hon skriver att målet med denna pedagogik var att man skulle ”aktivt kunna arbeta för att överbrygga glappet mellan elevernas relativt låga språknivå och ämnenas höga språkkrav.” (ibid. 3). Wahlandt skriver att de två lärarna utgick från en gemensam planering men att var och en så att säga ansvarade för sina olika ämnesmässiga perspektiv i undervisningen. Bland annat var man noga med att skriva upp centrala begrepp på tavlan och eleverna uppmanades att hjälpa varandra och att ställa frågor när de inte förstod (ibid. 2). Wahlandts slutsatser visar att lärarnas samarbete för in samtalsmönster som bryter mot den klassiska IRU-strukturen i klassrummet och att elevernas språkanvändning har en större möjlighet att utmanas, eftersom de förhandlar om betydelse och deltar i interaktionen i högre grad.

3. Material och metod

I följande avsnitt presenteras studiens deltagare och undervisningskontext. Vidare redogör jag för studiens material och hur datainsamlingen gått till. Jag tar upp något om de etiska överväganden jag gjort samt avslutar med att presentera vilka analysmetoder som använts.

3.1. Forskning i eget klassrum

I den här studien ska jag undersöka den verksamhet i vilken jag själv är en del. Detta faktum ger upphov till en hel del frågeställningar kring frågan om man verkligen kan och bör forska i sitt eget klassrum. En del av problematiken rör hur jag som lärare kan förhålla mig objektiv i förhållande till mina elever och den verksamhet vi befinner oss i för att kunna genomföra en vetenskaplig studie. Vissa forskare hävdar

att det är omöjligt att inta en utanförposition när man forskar på en verksamhet man befinner sig i. Andra menar dock att det är omöjligt att förstå en kultur som man inte är delaktig i (se t.ex. Hoel 2000: 4). Hoel menar att den position en lärare har, ger en ”innsyn, kunnskap og innsikt som utenfraforskeren ikke har tilgang til” (ibid. 4). En utomstående forskare skulle förmodligen, enligt Hoel, ställa helt andra frågor än den som befinner sig i verksamheten. Resultatet av det riskerar att bli att ingen studerar de frågor som de yrkesverksamma lärarna ser behov av att undersöka. Positionen som forskande lärare ”gir tilgang til noen former for innsikt og skygger for andre” (Hoel 2000: 4).

Sellgren (2011) beskriver både för- och nackdelar med att forska i eget klassrum och menar att fördelarna är att man har kännedom om eleverna och att detta kan underlätta exempelvis vid transkriberingen av inspelningarna. Hon pekar också på fördelen av att ha närhet till studieobjektet och större möjlighet att styra över datainsamlingen (ibid. 21). Däremot, poängterar Sellgren, kan det vara svårt att distansera sig från det som ska analyseras och rekommenderar bland annat att alltid referera till *läraren* som en tredje person för att skapa mer distans (ibid.).

Hoel (2000) skriver att man som forskande lärare intar olika roller när man gör studier av sin egen verksamhet. Från det att man som lärare blir intresserad av ett fenomen fram till dess att man avslutat en studie genomgår man en process som kan delas in i fem faser, i vilka läraren har olika roller och därigenom intar olika perspektiv.

- 1) Praktikerens I, som innebærer at man som lærer ønsker å finne svar på noe av det som skjer i klasserommet og former spørsmål og problemstillinger ut fra dette.
- 2) Praktikerens II, der læreren er fornyeren som ønsker å prøve ut nytt i egen klasse.
- 3) Forskeren i synsfeltet, som innebærer at forskeren selv er en del av forskningen og må forske på seg selv som medaktør.
- 4) Tolkeren, som skal systematisere, bearbeide og tolke data.
- 5) Formidleren, der også en selv som forsker er involvert.

(Hoel 2000: 3)

Varje fas, hävdar Hoel, innebär ett specifikt perspektiv eller en tolkningsposition, vilka i sin tur kan leda till nya perspektiv, nya dimensioner och ny kunskap (ibid.).

När det gäller min analys av resultaten är det oundvikligt att dessa har färgats av mig som person. Detta påpekar också Hoel som i slutordet av sin artikel skriver att svaret på frågan om den objektiva sanningen och den objektiva forskaren aldrig kan bli något annat än att relationer mellan människor inte kan beskrivas eller analyseras objektivt. Hon skriver också att kunskap, insikt och förståelse inte är någon slutgiltig produkt utan något som är en kontinuerlig process (Hoel 2000: 15). Det gemensamma, långsiktiga målet för både forskare och lärare bör dock vara att såväl undervisning som inläring ska förbättras. I fallet med denna studie är syftet med att beforska det egna klassrummet just en förhoppning om att jag med hjälp av de resultat jag får kan vidareutveckla min pedagogik och därigenom bli en bättre lärare.

3.2. Eleverna och lärarna i studien

Deltagarna i denna studie består av en klass på introduktionsprogrammets språkintröduktion. Eleverna är mellan 16 och 19 år och är relativt nyanlända i Sverige. Några har varit här bara drygt ett år medan andra har varit här flera år. Vid tiden för filmningen bestod klassen i sin helhet av elva elever. Antalet deltagande elever är mellan sju och åtta. Sjukfrånvaro, sen ankomst, möten och andra åtaganden gör att antalet varierar.

Förutom eleverna deltar även jag själv och min kollega. På dessa lektioner är jag närvarande i egenskap av lärare i svenska som andraspråk och min kollega som matematiklärare.

Eleverna har tilldelats fingerade namn för att deras anonymitet ska säkerställas. Lärarna refereras till som L1 och L2.

3.2.1. *Hantering av forskningsetiska principer*

Inför den förestående filmningen av lektionerna informerade jag eleverna om vad det var för typ av undersökning och hur jag planerade att genomföra min studie.

Däremot berättade jag inte exakt vad jag hade för avsikt att observera med hjälp av mina inspelningar. Lagerholm (2010) poängterar att man bör vara något förtegen om exakt vad man tänker undersöka eftersom "[o]m du gör det är risken stor att de inspelade personerna blir så medvetna om och uppmärksamma på hur de talar att de frångår sitt vanliga, privata talspråk och talar mer standardspråkligt" (ibid. 33).

Eleverna informerades om att jag ämnar följa de forskningsetiska principer som finns för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning och som fastställts av Vetenskapsrådet (www.vr.se). De informerades även om att var och en själv får avgöra om han eller hon vill medverka och att man när som helst kan avbryta deltagandet. Samtliga av klassens elever är över femton år och kan således själva bestämma om de vill medverka eller ej. Samtliga elever fick ta del av ett informationsblad där jag informerade om studien skriftligt. Denna information uppmanade jag dem att ta med sig hem och visa för sina vårdnadshavare.

Jag visade för eleverna hur jag hade tänkt placera kameran och erbjöd samtidigt möjligheten att vinkla den så att någon kunde sitta utanför bild om så önskades. Efter denna diskussion gav jag eleverna ett par dagar att fundera och diskutera med sina föräldrar innan jag bad dem meddela mig om de ville delta eller ej. Samtliga elever gav sitt medgivande till att jag filmade i klassrummet, så även min kollega.

3.3. Material

På den skola där den här studien genomfördes, har pedagogerna på individuella programmet och senare introduktionsprogrammet sedan snart tio år tillbaka, så långt det är möjligt, använt sig av dubbelbemanning i klassrummet som pedagogisk resurs. Man ser många positiva effekter av detta till exempel i de sociala relationerna med eleverna men också kunskapsmässigt när två lärare kan samverka kring och komplettera varandra inom ett specifikt ämnesområde. Dessutom har lärarna möjlighet att stötta varandra och dagligen utvärdera sitt arbete genom att diskutera det med en kollega och därigenom utveckla sin yrkesroll.

Under de senaste åren har antalet elever på introduktionsprogrammen på den aktuella skolan vuxit och framförallt gäller detta på språkinstruktionen. När det gäller undervisningen på språkinstruktionen har man av olika skäl, bland annat ökande elevunderlag, inte haft samma möjligheter att genomföra denna pedagogiska tanke men några lärare samarbetar under vissa lektioner. Så är fallet med de lektioner som är föremål för denna studie. Här samarbetar en lärare med behörighet i matematik och NO med en lärare i svenska som andraspråk under ett par lektionstillfällen i veckan.

Datainsamlingen skedde under ett ämnesövergripande projekt i matematik och svenska som andraspråk. Materialet består av fyra 45-minuterslektioner som spelats in på video. Utöver detta material har jag gjort vissa observationer i klassrummet samt ställt enstaka kompletterande frågor till enskilda deltagare. Det senare för att klargöra vissa frågor angående yttranden på inspelningen. Nedan ges en översikt över det material som samlats in.

Lektion	Arbete	Video-inspelningar
1	Introduktion av projekt. Samtal i smågrupper om begreppet <i>volym</i> . Helklassamtal, gemensam genomgång av smågruppsdiskussionerna.	34 minuter
2	Samtal i smågrupper om hur man kan mäta och kontrollera volymen på förpackningar. Helklassamtal, gemensam genomgång av resultatet av gruppdiskussionerna.	32 minuter
3	Gruppuppgift, ta fram metod för att lösa hemuppgiften. Helklass, genomgång av resultatet av gruppdiskussionerna.	33 minuter
4	Muntliga redovisningar i helklass av de resultat eleverna kommit fram till i hemuppgiften.	33 minuter

Figur 3 Översikt över insamlat material

3.3.1. Undervisningen

Tillsammans med en kollega hade jag planerat ett ämnesövergripande projekt i matematik och svenska som andraspråk. Projektet var tänkt att ta fem lektionstillfällen á 45 minuter i anspråk, varav de fyra första lektionerna filmades. Under dessa lektioner introduceras eleverna för projektets övergripande tema och arbetar sedan med olika uppgifter som handlar om volym. Eleverna resonerar tillsammans med lärarna kring det matematiska begreppet rymdvolym och får sedan uppgifter där de i mindre grupper ska lösa problemet med hur man räknar ut volym på olika förpackningar. Nästa steg är att de i grupp också ska ta fram en instruktion för hur man ska lösa den avslutande uppgiften på egen hand hemma. Hemuppgiften går ut på att de ska ta reda på hur mycket vatten var och en gör av med när de duschar. Projektet avslutas en vecka senare när eleverna redovisar de resultat de fått fram av sina mätningar hemma samt skriver en rapport om vad de gjort.

Lektionerna genomförs med olika gruppsammansättningar. Ibland sker samtalen i helklass, till exempel vid instruktioner och introduktion av projektet. Till största delen arbetar dock eleverna i mindre grupper om tre eller fyra personer. Sammansättningen av dessa grupper varierar något. Efter första passet visar sig en grupp fungera bristfälligt och en ny gruppindelning görs inför påföljande lektion, vilket visar sig skapa ett bättre samarbete i båda grupperna.

Vi gick igenom samtalsregler för grupparbete noggrant i förväg och eleverna hade fått var sin lapp med reglerna på. Våra elever tilldelades dessa roller, med undantag för *tränaren*, och de fick lappar där de kan läsa vad just han eller hon ska ansvara för i gruppen och dessutom förslag på fraser att använda sig av i interaktionen (se avsnitt 2.6.3.).

3.3.2. Videoinspelningar

De tre första av de fyra inspelade lektionerna genomfördes i följd under en förmiddag i mars 2014. Den fjärde lektionen filmades en vecka senare då eleverna redovisade vad de kommit fram till efter att ha genomfört sitt projekt hemma.

Även om lektionerna filmades, vilket naturligtvis var ovant för eleverna, så avvek lektionerna i övrigt inte särskilt mycket ifrån vad eleverna är vana vid. Hoel (2000) poängterar att man ska ändra så lite som möjligt i elevernas skolvardag när man samlar in data för att resultaten ska bli så pålitliga och relevanta som möjligt (ibid. 6). Sellgren (2011) skriver att hon använt sig av videoinspelningar med anledning av att hon vill att kameran ska vara ”en oberoende källa att gå till för att kontrollera vad undervisningen innehöll och på vilket sätt genomförandet skedde” (ibid. 25).

Filmkameran placerades lite vid sidan av i klassrummet för att eleverna förhoppningsvis inte skulle lägga märke till den alltför mycket. Samtidigt har den en position som gör att samtliga elever och de två lärarna syns i bild hela tiden. Vid vissa tillfällen är det dock svårt eller omöjligt att uppfatta vad gruppen sittandes längst från kameran säger. Dagen före filmningen kunde alla notera var kameran var placerad och jag påminde eleverna om att de skulle filmas påföljande morgon. Detta gjorde att jag inte berörde något om filmningen på den aktuella lektionen, utan projektet kunde inledas direkt.

Vid något tillfälle startade jag inspelningen direkt när lektionen inleddes men oftast startade jag den först när eleverna inledde sina samtal, eftersom en hel del för studien ovidkommande information förekom i början av lektionerna, till exempel hälsningsfraser och samtal mellan elever som påbörjats under rasten.

Ljudkvaliteten är ibland ganska dålig och man hör tidvis elever som pratar utanför i korridoren. Vid något tillfälle avbryts eleverna i sina samtal av att en annan lärare kommer in i klassrummet men de återupptar ganska snart sina diskussioner.

I och med att jag hela tiden är närvarande i klassrummet gör jag också observationer av vad som försiggår. Vissa meningsutbyten går tyvärr inte att uppfatta på inspelningen och kan därför inte användas i transkriptionen. Som komplement till film och observationer har jag även ställt frågor till enskilda elever i efterhand. Dessa frågor har rört oklarheter i samband med analysen av mitt transkriberade material. Jag har velat säkerställa att jag har gjort en riktig tolkning.

3.3.3. *Transkription av videoinspelningar*

En vecka efter den fjärde och sista videoinspelningen transkriberades materialet. Inför transkriberingen fick jag ta ställning till hur nära de autentiska samtalen jag skulle behöva hålla mig. Norrby (1996) menar att man bör ta hänsyn till studiens syfte (se Lagerholm 2010: 35). I det här fallet gäller analysen snarast innehåll och struktur än uttal och andra mer detaljerade språkliga fenomen. Jag har följaktligen valt en skriftspråklig transkription och använder mig till övervägande del av de symboler som presenteras i Lagerholm (2010: 36f). Jag har dock valt att komplettera min transkriptionsnyckel med ett antal symboler som används i Wahlandts (2010: 26) studie, dessa är markerade med en asterisk.

Transkriptionsnyckel

L1	ämnesläraren
L2	andraspråksläraren
Elev	elev, ej identifierad*
Elever	flera elever på en gång*
Kursiv stil	emfatiskt tryck
Pake:t	förlängning av föregående ljud
[]	överlappande tal
[[samtidigt inledda yttranden
°vansinne°	sägs med svag röst
+vansinne+	sägs med högre röst än normalt
vansinne	sägs med skrattande röst
BULLER	metakommentarer har versaler
SKRATT	alla skrattar
SKRATTAR	talaren skrattar
(vansinne)	osäker transkription
(x) (xx) (xxx)	omöjligt att höra – (x) motsvarar ett ord, (xx) två ord och (xxx) tre eller fler ord.
?	frågeintonation, markering av hel sats
..	kort paus cirka 1 sekund*
...	något längre paus, cirka 2-3 sekunder*
Paus	paus i interaktionen, 5 sekunder eller mer*

3.4. Metod för analys

Det transkriberade materialet har analyserats med avseende på interaktionsmönster och stöttning. Materialet har studerats utifrån fem kategorier vilka är IRU-struktur, stöttning, förhandlingssekvenser, mode kontinuum – skifte av register samt samarbete i ett två-lärarklassrum. Dessa kategorier redovisas i resultatdelen som separata avsnitt under dessa rubriker.

4. Resultat och analys

I följande kapitel kommer resultatet av studien att redovisas i fem avsnitt med rubriker utifrån de kategorier utifrån vilka materialet har analyserats.

4.1. IRU-strukturer

Ett interaktionsmönster som man kan förvänta sig att finna i alla klassrum, om än i varierande utsträckning, är de så kallade IRU-strukturerna. Även i denna studie kan man finna exempel på ovan nämnda struktur och den kan observeras i början av den första av de fyra lektionerna då en av lärarna introducerar ämnet för kommande projekt och försöker få eleverna att bidra med vad de känner till om *volym*. Ämnesläraren, L1, introducerar ordet *volym* och vill få med eleverna i diskussionen kring ordets olika betydelser beroende på sammanhang.

Exempel 1

L1: vad är volym, vad är det då? Volym?

Hamid: När man mäter högt.

L1: ja för volym kan vara flera, det ordet har flera betydelser.
Och volym det kan vara att man höjer volymen...SKRIVER PÅ TAVLAN när man lyssnar på musik till exempel att man vill

Här kan vi notera att L1 ställer frågan med ett annat syfte än att få reda på vad ordet verkligen betyder, eftersom hon ju redan vet det. Uppföljningen blir följaktligen en värdering eller bekräftelse på att eleven svarat rätt. Enligt Lindberg (2005) är ovanstående fråga ett exempel på en *testfråga* där eleven förväntas reproducera rätt struktur, till skillnad från när han eller hon förväntas producera en struktur fritt efter eget huvud. Ytterligare ett exempel på IRU-struktur hittar vi om man fortsätter följa diskussionen kring begreppet *volym*. Nu vill lärarna föra över samtalet till att handla om volym inom matematiken.

Exempel 2

- L1: när vi pratar om matte och volym, vad kan det vara då?...
matte och volym, då handlar det inte om ljudstyrka
VISAR MED HANDEN HUR MAN HÖJER OCH
SÄNKER VOLYM alltså att vi ska ha högt eller lågt ljud
utan
- Rashid: om man vad heter det, VISAR MED HÄNDERNA, i den
påse väger
- L1: ja du är inne på [ja hur mycket
L2: [en gång till!
L1: en påse väger, eller hur mycket nånting [...
Hamid: [väger]
L1: inte väger] för då pratar vi om vikt och [massa och så
Hamid: [jaa, är det hur mycket,
vad heter det, hur mycket väger den hära, om vi kan säga
mjölken en liter [och sen
L2: [ja!
L1: men då är det inte hur mycket ...väger utan då handlar det
om vilken volym nånting har, eeh, hur mycket nåt
innehåller kan man säga va?
Hamid: ja!
L1: jaa SKRIVER PÅ TAVLAN

Båda lärarna har en bestämd uppfattning om vart diskussionen ska leda, nämligen till begreppet volym inom matematik, och de uppmuntrar och styr eleverna så att svaret till sist är ”rätt” och kan skrivas upp på tavlan. Motsatsen till dessa *testfrågor* är enligt Lindberg (2005) de så kallade *informationsfrågorna*, vilka ger eleverna

större frihet och möjlighet att använda språket mer kreativt och med stöttning från läraren kunna utmana sig i sin språkutveckling.

4.2. Stöttning

Dysthe (1996) menar att "[d]å lärarens roll är stödgivarens, blir en positiv respons något helt annat än beröm" (ibid. 243), och poängterar vidare vikten av att eleven möter utmaningar för att utvecklas vidare. Detta är dessutom grundtanken i Vygotskys tanke om *zonen för närmaste utveckling* och Cummins *utvecklingszon*. I exempel 3 säger visserligen L2 *bra* vid ett tillfälle, vilket skulle kunna tolkas som beröm. Det följs dock upp av en upprepning av vad eleven just sagt och en frågeintonation som uppmuntrar eleven att fortsätta sitt resonemang. Vidare i replikskiftet uppmanas Aisha att upprepa sina tankegångar genom att L2 säger "vill du berätta igen?". När Aisha upprepar det hon tänkt blir yttrandet längre och mer explicit än det varit tidigare.

Exempel 3

- Aisha: vad är volym, om nån vill köpa nåt
 L2: mm
 Aisha: du måste veta, du måste veta TVEKAR
 L2: jaa? bra, man vill liksom veta vad..?
 Aisha: vad det är i
 L2: SÄGER TILL MUSA ATT KONCENTRERA SIG kan ni prata svenska nu så jag vet att det handlar om [detta?
 Musa: [okej
 L2: så är det jättesnällt,] bra! kan man skriva nåt om det du sa? hörde ni vad Aisha sa?
 Elever: nej
 L2: nej, vill du berätta igen?
 Aisha: jag tror att volym är nåt man lägger i kartong eller paket, am, till exempel om du vill köpa nånting man måste läsa
 Fa: NICKAR TILL SVAR
 Aisha: vi kan skriva volym är nånting man lägger paket eller eh, eller kartong
 L2: NICKAR
 Musa: paket, PEKAR PÅ MJÖLKPAKETET

Aisha: ska jag skriva här? FRÅGAR L2
 L2: ja gärna!

Gibbons (2006) menar att läraren genom uppmuntran och stöttning kan få eleven att utveckla, många gånger fragmentariska uttalanden till mer sammanhängande fraser. Hon påpekar då att resultatet är något som producerats av eleven i samarbete med läraren (ibid. 28). I ovanstående exempel uttrycker sig Aisha inledningsvis med stor osäkerhet men kan senare i replikskiftet producera meningen: ”jag tror att volym är nånting man lägger i paket, am, till exempel om du vill köpa nånting man måste läsa”. Hon förstår vad begreppet betyder och kan förklara vad det innebär, eftersom hon har förstått den praktiska användningen av denna kunskap – om du läser på innehållsförteckningen blir du inte lurad på hur mycket en förpackning innehåller. Ytterligare en stund senare säger Aisha följande, vilket visar att hon dessutom känner sig säker nog att använda enheter, vilka är relevanta inom ämnet.

Exempel 4

Aisha: jag tror volym är något man kan väga eller mäta och det kan bli en liter, deciliter eller hekto

Ovanstående sekvens kan ses som ett exempel på *pushed output*, eftersom Aisha går från att inledningsvis uttrycka sig mycket fragmentariskt för att i slutet av sekvensen producera ett yttrande som är betydligt mer omfångsrikt och explicit.

För att försöka uppnå *pushed output* menar Gibbons (2006) att läraren ska be eleven förtydliga eller utveckla sig genom att be eleven berätta mer, förklara igen eller utveckla något ytterligare (ibid. 64f). I exempel 5 ser vi hur L1 uppmanar Hamid att förklara närmare vad han menar.

Exempel 5

Hamid: väska, eller hur? VÄNDER SIG TILL L1
 Rashid: nej, påse!
 Hamid: asså väska går att, va heter det, att volym
 L1: mm
 Hamid: asså, den hära, hon inte väger
 L1: du får förklara vad du menar

Hamid: väska
 L1: ja:?
 Hamid: väska kan, vad heter det(xxx)
 L1: man köper en väska utifrån hur många liter den innehåller?
 Hamid: hur många, va heter de, kan man, inte väger
 Amir: xxxx
 Hamid: RYCKER PÅ AXLARNA
 L1: hur mycket man kan bära i den?
 Hamid: ja

Inledningsvis avvaktar L1 från att omformulera det eleven säger och inväntar elevens vidare yttranden. Gibbons (2006) poängterar att bara ett litet antal sekunder kan innebära en stor skillnad för vad eleverna säger, hur väl de uttrycker sig och hur mycket de kan visa att de har förstått (ibid. 63). L1 stöttar Hamid genom att uppmana honom att förklara vad han menar. Han lyckas inte riktigt och L1 hjälper honom till sist att formulera något om att en väska kan innehålla ett visst antal liter. Gibbons (2006) menar att man ska låta eleverna få utrymme att försöka formulera sig och att detta kan ske genom att ge dem lite längre tid att fundera över vad de ska säga. I exempel 6 kan vi notera hur L2 uppmanar Abdullah att utveckla och berätta hur han tänker.

Exempel 6

Abdullah: hur man, hur man. 200 liter? Duschen?
 L2: hur man vet? Mm, det är det ni ska försöka komma på nu, hur kan man göra? Förut gissade ni men man *kan* ta reda på exakt hur mycket, det ska ni tillsammans försöka komma på nu, det finns olika sätt att ta reda på det
 Abdullah: jag gör-
 L2: berätta inte för mig utan för gruppen
 Abdullah: okej, jag tar den här TAR LITERMÅTTET, VÄNDER SIG MOT GRUPPEN
 Marko: du duschar eller?

Abdullah: jag duschar VISAR HUR HAN HÅLLER VATTEN
ÖVER HUVUDET

Marko: det kommer vatten

Abdullah: ja i denna, sen jag skriver, jag ska gissa jag vet hur

Abdullah vänder sig mot de övriga eleverna i gruppen och börjar utveckla hur han tänker kring en lösning på problemet. Hans yttranden är fortfarande mycket fragmentariska men vi kan förmoda att han kämpar med att finna rätt ord på det han tänker. Han tar hjälp av handrörelser och det litermått som eleverna har framför sig på bordet för att försöka åskådliggöra sina tankegångar. Sellgren (2005) menar att konkret material, interaktion med andra, möjlighet att ställa frågor och be om förtydliganden är exempel på faktorer som ger kontextuellt stöd för eleverna (ibid. 210). I exempel 6 kan vi se hur flera av dessa faktorer erbjuder stöd åt eleverna i deras försök att uppnå ömsesidig förståelse. Abdullah använder sig av litermåttet och han visar med kroppen hur han gör. Marko ställer frågor och ber om förtydliganden.

4.2.1. Lärarstödd redovisning

En särskild del i stöttning av elever är det som Gibbons (2006) kallar *lärarstödd redovisning*. Eleven Musa i denna studie har ombetts redovisa för klassen vad han har kommit fram till genom att ha utfört en praktisk uppgift (ibid. 60ff). Eleven får tid och möjlighet att själv fundera ut och formulera det han har tänkt säga och läraren (L2) utgör en stödjande funktion i det att hon följer upp och ibland utvecklar elevens yttranden (jfr Lindberg, 2004: 472).

Exempel 7

L2: ja?

Musa: första jag tar spann PEKAR PÅ ORDET SPANN PÅ
TAVLAN, spann, ja spann en liter kanske, en liter ja, sen
jag tar klockan,

L2: NICKAR

- Musa: sen jag öpp- jag börja klocka och dusch sen den full en liter SKRIVER PÅ TAVLAN jag stoppar, sen åtta sekunder
- L2: åtta sekunder för en liter
- Musa: åtta sekunder för en liter ja, sen jag stoppa, jag tar *penna och boken*
- L2: *ja, jättebra*
- Musa: *ja* åtta sekunder SKRIVER PÅ TAVLAN dela en minuter, en minuter sextio sekunder
- L2: NICKAR
- Musa: så, sju, sju gånger åtta fem sex... fyra UTFÖR EN DIVISION PÅ TAVLAN
- Elev: o:
- Musa: så varje minut, varje minut är sju komma fem liter varje minuter
- L2: så sju komma fem liter i minuten, per [minut
- Musa: [ja, per minuter, ja
- L2: ja, jättebra
- Musa: där, jag duscha tio minuter, ibland tolv minuter ibland femton minuter, kanske fem minuter SKRATTAR
- L2: SKRATTAR ja
- Musa: sen jag tar nio minuter eller tio minuter, tio minuter, sju komma fem gånger tio minuter, tjugofem liter
- L2: jaha, så en tio minuter lång dusch då gör du av med sjuttiofem liter, det är sju komma fem liter i minuten
- Musa: tack så mycket LER
- L2: vad hade du gissat på? Kommer du ihåg vilken siffra du gissade på? Hur mycket *trodde* du?
- L1: när vi pratade förra veckan
- L2: ja, hur många liter?
- Musa: FUNDERAR 100 liter
- L2: 100 liter?

- Musa: ja
- L2: ja, det är ganska nära ändå, 75 för en tiominuters
- Musa: när jag var i Somalia till exempel, jag två spann, varje spann *fyra liter fyra liter* ja kanske
- L2: och här har du *sjuttiofem* liter
- Musa: *sjuttiofem liter* SKRATTAR

Musa visar här att han kan uttrycka sig i relativt långa yttranden och redogöra för en laborativ uppgift med hjälp av uppmuntran och stöd från läraren. Han kompletterar sin redovisning med att visa sina uträkningar på tavlan. Uppgiften är av en kognitivt krävande art, både språkligt och ämnesmässigt men Musa visar sig ha klarat den tillräckligt väl för att med gott resultat kunna redovisa inför klassen. Övningen bör för den här eleven ha befunnit sig inom ramarna för *utvecklingszonen* enligt Cummins fyrfältsmodell.

4.3. Förhandlingssekvenser

När man interagerar språkligt med en eller flera andra personer ges tillfälle att signalera om brist på förståelse eller önskemål om förtydliganden. Vygotsky (i Lindberg 2005) menade att denna *mediering* eller *förhandling* är en central del av språkinläringen. I detta material får nedanstående exempel illustrera en form av förhandling på grund av bristande förståelse av ett enskilt ord. Eleverna diskuterar hur de ska lösa den uppgift de blivit ålagda och de behöver ordet för den behållare som vi på svenska kallar *spann*.

Exempel 8

- Aisha: SÄGER NÅGOT PÅ SOMALISKA OCH PEKAR PÅ PAPPERSKORGEN vad heter den?
- Hamid: TILL LÄRAREN vad heter den här, vad heter det, papperskorg? PEKAR
- Marko: (grp2) spann!
- L1: spann

- L2: PEKAR PÅ ORDET *SPANN* PÅ TAVLAN DÄR DET
SKRIVITS UPP TIDIGARE
- Hamid: spann! niohundra på en spann
- Amir: mmm
- Aisha: tio spann
- Hamid: vi ska, va heter de, använda spannen, använda en spann o
kolla hur många duschar du och spann är tio liter

Det intressanta i ovanstående exempel är att eleven Marko, som egentligen tillhör den andra gruppen, bryter in och hjälper till med ordet *spann*. Han har nyligen lärt sig detta ord och verkar oerhört mån om att dela med sig till sina kamrater. Lindberg (2005) skriver att inlärarna ofta kan "bidra till varandras språkutveckling" (ibid. 99) och det kan vi se prov på i ovanstående exempel.

Long (i Lindberg 2005) presenterar en *interaktionshypotes* som bygger på att man i språklig förhandling signalerar brist på förståelse och därigenom kan få sina samtalspartners att anpassa sitt språk.¹ I nedanstående diskussion mellan lärare och elever signaleras en stor tveksamhet dels genom utebliven bekräftelse och dels genom ett mycket svagt och tveksamt *ja*. Eleverna har möjlighet att genom *förhandling* påverka det språk de hör genom att ställa krav på större tydlighet, omformuleringar eller annan språklig komplettering (Lindberg 2004: 465f).

Exempel 9

- L1: eller om jag tar fram en, eh, bunke VISAR MED
HÄNDERNA vet ni vad det är då?
- Elever: TVEKSAMT °ja:°
- L2: en bunke SKRIVER ORDEN *BUNKE* OCH *SKÅL* PÅ
TAVLAN
- L1: en bunke, om jag ska baka eller laga mat, så vet ni vad en
bunke är då?

¹ se figur 2, avsnitt 2.6.2.

Elever: ja:
 L2: en skål
 Hamid: ja en sån hära VISAR MED HÄNDERNA det går runt
 L2: ja

I detta exempel använder lärarna kroppsspråk, synonymer och situationskontext för att tydliggöra för eleverna. Hamid kan visa att han har förstått genom att själv med hjälp av kroppsspråk visa vad en bunke är.

Många av de samtal som eleverna för i smågrupperna innehåller de avbrutna tankegångar, tvekpauser och hypotetiska uttryck (t.ex. *vad heter det* och *eller*) som Barnes (1978) menar är utmärkande för så kallat *utforskande tal* (i Lindberg 2005: 43). I exempel 10 kan man se hur eleverna i samspel med varandra försöker komma fram till ordet *kylskåp* och ifall detta kan användas i diskussionen om volym.

Exempel 10

Hamid: skåp, vad heter det, en kö:-
 Abdullah: xxx
 Rashid: kö:-
 Marko: kylskåp
 Hamid: kylskåp!
 L2: kylskåp? Okej
 Hamid: *kö-, kö-, kyss, skriv*
 SKRATT
 L2: du tänker vad innehåller ett kylskåp?
 Marko: *a han skriver där* PEKAR
 Rashid: *du skriva fel kolla* PEKAR SKRATTAR
 Marko: kolla
 SKRATT
 L2: skrev jag rätt? Var det så ni tänkte? Kylskåp?
 Elever: ja
 Hamid: ja men vi skriver kyss-skåp
 L2: [kyl-?

Hamid: [nej, nej [[*kyssrum*
 Marko: [[*kyssrum*
 SKRATT
 L2: kyssrum?
 Elever: ja!

Nu visar det sig att eleverna har skrivit ordet *kyssrum* men inser genom samarbetet att detta var en komisk felskrivning av ordet *kylskåp*.

4.4. Mode kontinuum – skifte av register

Fortsättningen av diskussionen kring ordet *bunke* i exempel 8 får även illustrera hur lärarna har en ambition att utöka elevernas register. Diskussionen rör sig från de ganska vardagliga orden *bunke* och *skål* till de mer ämnesspecifika orden *kärl* och *behållare*. Dessutom uppmärksammas de olika betydelser ordet *rymmer* kan ha beroende på kontext. Diskussionen som påbörjades i exempel 8 fortsätter i exempel 11 enligt nedanstående.

Exempel 11

L1: en skål, ett kärl som man kan hålla i, så kan man hålla något i den till exempel mjöl, vatten, mjölk, det [väljer man ju, då kan man fråga,] Amir – god morgon! SÄGER TILL AMIR SOM LIGGER ÖVER BÄNKEN OCH SOVER
 SKRATT
 L2: *vakna*
 Hamid: man kan hålla också
 L1: hur mycket den här behållaren eller bunken hur mycket den *rymmer*
 Amir: eeh, det vet vi inte
 L2: SKRIVER ORDET RYMMER PÅ TAVLAN jag skriver det här
 L1: ja
 Hamid: LÄSER FRÅN TAVLAN dära skål eller, skål!
 L1: [[skål
 L2: [[skål, ja

- L1: *rymmer*, det är också ett annat ord för hur mycket nånting kan innehålla. Den här spannen *rymmer* tio liter, eller den här bunken *rymmer* tre liter
- L2: ni ser att jag skriver det här, bunke och skål är samma sak, *rymmer* – innehåller, okej? de är viktiga ord detta, vi samlar lite ord här på tavlan så att ni ser dom
- L1: och så kan vi fylla på den där listan. Det är det vi ska jobba med i matematiken, alltså hur mycket nånting kan innehålla, eller hur mycket något *rymmer*, det kan vara små saker eller det kan vara stora saker, eller hur?

Gibbons (2006) betonar att det är en förutsättning att ge andraspråkselever ”ett fokuserat stöd” i utvecklingen av deras skolspråk så att de inte kommer efter sina enspråkiga klasskamrater (ibid. 22f). Sellgren (2011) påpekar att skolspråkets kräver en allt högre skriftspråklighet och abstraktion (ibid. 14).

Vid flera tillfällen under de fyra inspelade lektionerna förekommer diskussioner kring olika ord, vad de betyder i olika sammanhang och vilka olika ord man kan använda beroende på kontext. Under första lektionen har man bland annat tagit upp orden *bunke*, *kartong*, *kärl*, *skål*, *behållare* och *förpackning* som exempel när man mäter något. L1 instruerar grupperna inför en uppgift och säger följande:

Exempel 12

- L1: god morgon, TILL ELEVEN SOM KOMMER IN så får vi ha någon i gruppen som skriver, som skriver volym i mitten, lyssnar ni? någon kommer få rollen som sekreterare, alltså den som skriver, den personen skriver volym i mitten på papperet och sen så hjälps ni åt tillsammans i gruppen och komma på vad är volym? Hur kan man mäta volym? Alltså hur kan man veta, en förpacknings, en kartongs, en bunks innehåll. Hur kan man ta reda på volymen hos den förpackningen.

L1 upprepar flera av de ord som diskuterats när eleverna gjorde en tankekarta kring begreppet *volym*. Det ord som används mest frekvent i elevernas gruppdiskussioner

är *paket*, vilket inte är förvånande eftersom de har ett mjölkpaket respektive juicepaket framför sig som de ska mäta. Emellertid dyker följande yttrande upp under den andra lektionen då eleverna ska komma fram till hur man kan kontrollera volymen hos dessa paket.

Exempel 13

Hamid: nej nej nej VISAR PÅ PAKETET. 19 för den här
förpackning är inte så här

Hamid använder plötsligt ordet *förpackning* och möjligen kan han ha införlivat detta ord i sin skolspråkliga vokabulär och därigenom vara på väg att utveckla detta register.

4.5. Samarbete i ett två-lärarklassrum

Under de fyra lektioner som är föremålet för denna studie, är två lärare aktiva i klassrummet med ambitionen att ha ett ämnesövergripande samarbete samt att företräda sina respektive ämnen och ansvara för dessa perspektiv i undervisningen. Ett prov på hur lärarna kan samspela är exempel 14 nedan där L1 introducerar en uppgift inom matematiken och L2 uppmärksammar de specifika orden genom att anteckna dem på tavlan. Några turer längre ner kan noteras hur en av eleverna pekar på tavlan och refererar till vad där står.

Exempel 14

L1: hur mycket den här behållaren eller bunken hur mycket
den *rymmer*

Amir: eeh, det vet vi inte

L2: SKRIVER ORDET *RYMMER* PÅ TAVLAN jag skriver
det här

L1: ja

[---]

Hamid: LÄSER FRÅN TAVLAN dära skål eller, skål!

- L1: [[skål
 L2: [[skål, ja
 L1: *rymmer*, det är också ett annat ord för hur mycket nånting kan innehålla. Den här spannen *rymmer* tio liter, eller den här bunken *rymmer* tre liter
 L2: ni ser att jag skriver det här, bunke och skål är samma sak, *rymmer* – innehåller, okej? de är viktiga ord detta, vi samlar lite ord här på tavlan så att ni ser dom
 L1: och så kan vi fylla på den där listan. Det är det vi ska jobba med i matematiken, alltså hur mycket nånting kan *innehålla*, eller hur mycket något *rymmer*, det kan vara små saker eller det kan vara stora saker, eller hur?

L1 fortsätter introduktionen av ämnet men lägger mer fokus på de ord som L2 antecknar på tavlan.

Vid ett tillfälle har lärarna en annan form av hjälp av varandra. L2 förlorar fokus på dagens ämne en aning då hon knyter an till något som diskuterats i klassen vid ett tidigare lektionstillfälle. När ordet *kartong* kommer upp hamnar diskussionen på ett sidospår eftersom diskussionen förflyttas från att röra volym och innehåll till att handla mer om ordet *kartong* i betydelsen material av papper. Här ser L1 att diskussionen har lämnat ämnesområdet matematik och ser till att man återvänder till detta efter en kortare utvikning.

Exempel 15

- L1: eller hur mycket får plats i en kartong, hur mycket den rymmer, innehåller
 L2: kartong pratade vi om igår, du var inte med igår VÄNDER SIG ISTÄLLET MOT ABDULLAH, kommer du ihåg Abdullah? vad var det för nånting?...
 L1: en kartong..
 Abdullah: en kartong?

- L2: ja, vad är det för nåt? vad betyder det ordet, kommer ni ihåg det?
- Aisha: °ekologisk?°
- L2: ja
- Hamid: kaff-
- L2: ja det hade vi och vad var själva, vad var kartong för nånting? vi pratade om ekologiska..
- Rashid: ägg, mjölk
- L2: mjölkpake:t..mm och ägg
- L1: paketet ja
- L2: men är det, vi hade en sån här, är det en kartong?
HÅLLER UPP ETT KAFFEPAKET
- Elever: nej!
- L2: nej! är det en kartong? HÅLLER UPP EN ÄGGKARTONG
- Elever: jaa!
- L2: ja precis, lite skillnad i vad den är gjord av va?
- Elever: ja
- L1: kartong kan också vara ett material, ibland säger man att den är gjord i kartong. Då är den i pappersmaterial, papper, kartong. Men man kan också säga jag stoppar ner alla grejerna i en kartong VISAR MED HÄNDERNA då menar man att man stoppar ner som i en låda av papper eller...eh, ja

I sin ambition att knyta an till vad eleverna redan känner till missar L2 målet och tappar den röda tråden. I samarbete har de två lärarna chansen att behålla lektionens fokus på det område som planerats sedan tidigare.

Även om ovanstående försök att knyta an till elevernas tidigare erfarenheter och kunskap inte lyckades riktigt, så kan vi i ett annat exempel se hur en elev genast hakar på en tråd som handlar om något som försiggått utanför klassrummet. I detta fall kan exemplet användas som ett konkret exempel på dagens ämne – volym.

L2: H, när du [äter frukost] vill du inte ha den här
Hamid: [så mugg]
L2: vanliga koppen eller hur?
Hamid: nej, jag vill ha mina mugg SKRATTAR
L2: *du vill ha din mugg*, är det [olika innehåll på dom?
Hamid: [ja, ja, den har större än en kopp]
L2: exakt
L1: mugg är större än en kopp, ofta
L2: ja

Wahlandt (2010) skriver att när eleverna tillåts ta initiativ eller när man låter deras erfarenheter ta plats i undervisningen kan detta innebära positiva effekter på språkinläringen. Hon skriver vidare att samtalen då oftare kan likna informella samtal (ibid. 22). I exempel 16 utvecklas diskussionen också till en språklig iakttagelse med en konkret innebörd, nämligen att orden *mugg* och *kopp* indikerar skillnad i volym, vilket är av en stor praktisk betydelse för Hamid som anser att en kopp är för liten för hans morgondryck.

5. Sammanfattning och diskussion

Syftet med den här studien var att undersöka vilka interaktionsmönster som kunde observeras i ett klassrum och om dessa skulle kunna bidra positivt till elevernas språkutveckling. Min ambition var att ge akt på de interaktionssekvenser som förekom och vilken form av språklig stöttning som kunde noteras.

5.1. Diskussion av resultatet

I följande avsnitt kommer jag att diskutera de resultaten av min studie. Dessa är sorterade under fem rubriker, vilka överensstämmer med de kategorier jag använde vid analysen av det transkriberade materialet.

5.1.1. IRU-strukturer

I ett klassrum kan man förvänta sig att finna exempel på en IRU-struktur. Denna interaktion lämnar ofta mycket i övrigt att önska vad gäller elevernas möjlighet till något betydande utflöde, såväl i kvantitativ som i kvalitativ bemärkelse. Lindberg (2005) menar dock att det inte behövs särskilt omfattande förändringar av IRU-mönstret för att åstadkomma en för eleverna gynnsammare möjlighet för språk- och kunskapsutveckling. Hon menar att läraren istället för att endast utvärdera elevernas svar bör ta tillvara dem som ett värdefullt bidrag till diskussionen (ibid. 84). Detta klassrum är inte annorlunda än många andra i den bemärkelsen att man även här kan observera IRU-sekvenser. Det förekommer att lärarna ställer så kallade *testfrågor*, vilket inte ger eleverna särskilt stora möjligheter till ett utvecklande utflöde. Detta uppträder dock oftast i samband med instruktioner och introduktion av olika moment. Något senare, i exempel 2, följer en sekvens i vilken eleverna tar större utrymme. Även om vi fortfarande har att göra med frågor som lärarna vet svaren på, så kan vi se hur eleven Rashid bidrar med att beskriva en påse som ett exempel på hur man kan definiera *volym*. Lärarna försöker genom ”ja du är inne på hur mycket” och ”en gång till!” uppmuntra till fortsatt reflektion kring begreppet och även om Rashid inte lyckas med att vidareutveckla sina tankegångar den här gången, så kan vi notera hur Hamid testar sina tankar kring ordet och i en relativt lång taltur föreslår exempel på en förpackning och enhet med vilken man kan mäta volym. L1 bekräftar hans bidrag med visst eftertryck och skriver upp hans förslag på tavlan. Över huvud taget tror jag att man tillmäter det som skrivs på tavlan stor relevans då dessa bidrag kommer till allmän beskådan och lätt kan återknytas till då de finns kvar för alla att se. Att se dessa strukturer svart på vitt genom att analysera interaktionen, har ökat min medvetenhet om IRU-sekvensernas existens i klassrummet. Insikten om detta är

i alla fall ett första steg mot förändring även om jag tror att det som lärare är lätt att falla i fällan med IRU-strukturer och testfrågor. Den utmaning lärarna i denna studie ställs inför är att arbeta vidare på hur man även i denna typ av interaktion kan ta tillvara elevernas bidrag till samtalet för att öka möjligheterna för ett mer kreativt utflöde och mer omfattande språkinläring.

5.1.2. Stöttning

I resultatdelen skrev jag att lärarens roll bör vara att ge eleven stöd och att uppmuntra denne att utveckla sina tankar. Målet är att eleven ska producera så kallat *pushed output* (Gibbons 2006). Vid flera tillfällen i detta material uppmannas eleverna att fortsätta reflektera högt med fraser som till exempel *berätta mer*. Vid flera tillfällen kan jag notera att eleven faktiskt blir mer explicit i sitt utflöde och tycks säkrare på sin sak. Genom ett så till synes enkelt knep som hur man formulerar sig, kan läraren signalera att han eller hon verkligen är intresserad av hur eleven tänker och inte bara är ute efter ”rätt” svar på en fråga. Det ter sig för mig som ganska självklart egentligen, att man vill anstränga sig att redogöra för sina funderingar inför någon som vill höra mer och som verkar genuint intresserad av vad man har att berätta. I materialet förekommer en elev, Musa, som redovisar sina resultat av den undersökning han har utfört hemma. Eleven har tidigare under projektet varit relativt passiv och har inte producerat särskilt mycket utflöde i sammanhängande sjök. I sin redovisning får han möjlighet att klä sina kognitivt ganska krävande tankar i ord och han använder språket i en utforskande funktion (se Barnes i Lindberg, 2005:43). Han upprepar sig, tvekar och omformulerar sig men får möjlighet att fortsätta och resultatet blir att han producerar ett, för honom, relativt avancerat utflöde. Förhoppningsvis har vi här kunnat konstatera att Musa befunnit sig i Cummins *utvecklingszon*.

5.1.3. Förhandlingssekvenser

Påfallande i det här materialet tycker jag är när eleverna, som Lindberg (2005) säger ”bidra[r] till varandras språkutveckling” (ibid. 99). Många gånger kan de hjälpa varandra med ord och uttryck och de hjälps åt att lösa en uppgift där språket blir ett

gemensamt verktyg. Utmaningen för en lärare är att våga lämna över talutrymme till eleverna. Många gånger kan man vara alltför styrd av tid och upplever möjligen att det tar alltför mycket tid om eleverna själva ska lösa en uppgift som jag som lärare kan förklara för dem på en bråkdel av tiden. Frågan är dock vilket spår denna förklaring ger i elevernas minne. Om man själv är en aktiv del i kunskapsskapandet och tvingas använda språket både receptivt och produktivt är chanserna större att tiden man spenderar är väl investerad då den förhoppningsvis resulterar i varaktig kunskap. Som sagt, läraren bör våga släppa lite på tyglarna och framför allt, släppa ifrån sig talutrymme till fördel för eleverna för att istället finnas till hands med stöttning för att eleverna själva ska utveckla sina reflektioner i språkliga förhandlingar.

5.1.4. *Mode kontinuum – skifte av register*

Lektionerna i den här studien har fokus på både språk och ämne och förhandlingarna i klassrummet rör sig kring såväl teoretiska begrepp som språkliga frågor. Wahlandt (2010) observerade i sin studie att förhandlingen ”initierades av både lärare och elever” (ibid. 52) och hon menar att detta återkommande inslag kan förklaras av det dubbla perspektivet i klassrummet. Ett ämnesövergripande samarbete ger följaktligen utrymme för diskussioner där man får möjlighet att utveckla såväl sitt språk som sina ämneskunskaper. Vid flera tillfällen under de observerade lektionerna i denna studie hjälps lärarna åt att ställa skolspråket i centrum. I exempel 13 kunde vi se hur Hamid använde ordet *förpackning* vilket kan ha varit ett resultat av att lärarna vid upprepade tillfällen använde sig av alternativ till ordet *paket*. Naturligtvis är detta material alltför litet för att vetenskapligt kunna hävda att en inläring av skolspråk verkligen har inträffat, men ambitionen finns och vissa möjligheter skapas.

5.1.5. *Samarbete i ett två-lärarklassrum*

En faktor som kan innebära en högre medvetenhet om det dubbla perspektivet är att det är två lärare i klassrummet. De två lärarna kan med sina respektive

ämneskunskaper ta ansvar för det ämne de företräder och så att säga ”bevaka sitt intresse” i klassrummet. Med två lärare dubblas möjligheterna att höra och uppmärksamma elevernas bidrag och bygga vidare på dem. Det kan dessutom underlätta att hålla kvar diskussionen inom ramarna vilket kunde observeras vid tillfället då L2 hamnade på något av ett sidospår och L1 kunde återföra diskussionen till ämnet för dagen. Wahlandt (2010) tyckte sig kunna konstatera att tvålärarsystemet skapade en undervisningsstruktur som avvek mer från det traditionella IRU-mönstret genom att lärarna med stöd av varandra vågade lämna mer utrymme för eleverna att ta initiativ (ibid. 49). I det här materialet kan vi se liknande tendenser som Wahlandt beskrivit. Eleverna tar initiativ och flera gånger kan man observera sekvenser som mer påminner om ett informellt samtal där eleverna inte nödvändigtvis inväntar en talarnominering från läraren och samtalet skapas således i ett samarbete mellan elever och lärare.

5.2. Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Jag kommer i nedanstående avsnitt att reflektera något kring mina resultat under rubrikerna validitet, reliabilitet och generaliserbarhet.

5.2.1. Validitet

För att kort reflektera något kring validitet ska jag säga något om urvalet av deltagare i studien. Urvalet av elever skedde på grundval av deras tillhörighet i en klass där jag själv undervisar. Det projekt som genomfördes i den aktuella klassen hade också genomförts under föregående läsår i en annan klass där eleverna hade kommit längre i sin språkutveckling. Min kollega och jag konstaterade vissa skillnader mellan de två klasserna i hur projektet föll ut. Vi funderade över om detta hade med elevernas språknivå att göra, vilket vi kände var relativt troligt. Vi kan alltså sluta oss till att inte bara läraren och metodiken har påverkan på resultatet utan även den språkliga förmåga de aktuella eleverna besitter. Det resultat jag har kunnat observera i den här klassen känns ändå värdefullt om man även fortsättningsvis försöker anpassa sin undervisning efter de elever man för stunden har framför sig.

5.2.2. *Reliabilitet*

En annan fråga är hur min relation till eleverna har påverkat mitt resultat, det vill säga vilken grad av reliabilitet studien har. Även detta diskuterades i ett tidigare avsnitt och jag kan konstatera att jag självklart är färgad av att jag känner eleverna. Ibland har detta hjälpt mig avsevärt, till exempel vid transkriberingen av videoinspelningarna då jag mycket lätt kan urskilja vilken elev som säger vad då jag känner dem till rösten. Det har även hjälpt mig att tolka och förstå vissa av deras uttalanden eftersom jag känner dem sedan lång tid tillbaka. Däremot kan naturligtvis även negativa effekter ha påverkat mitt resultat. Kanske har jag tyckt mig höra saker i samtalen som egentligen är något helt annat. För att försöka undvika detta har jag lyssnat många gånger på mina inspelningar vid upprepade tillfällen för att återigen jämföra samtalen med mina transkriptioner. Helt felfritt kan vi utgå ifrån att det inte är men jag har försökt att begränsa omfattningen av detta.

5.2.3. *Generaliserbarhet*

Hur generaliserbara är då mina resultat? Eftersom jag i min studie avsåg att undersöka ett specifikt klassrum med individer är det svårt att svara på om samma resultat skulle kunna observeras i ett liknande sammanhang med andra individer. Emellertid kan jag konstatera att flera av de strukturer som förekom i Wahlandts (2010) undersökning även påträffades i min, vilket kan peka i riktning mot en viss generaliserbarhet. Jag valde att spela in lektionerna med hjälp av en videokamera men jag inser nu i efterhand att det förmodligen hade varit bättre att använda sig av en diktafon för varje grupp av elever då en del av interaktionen i mitt material var omöjliga att uttolka. Kanske hade fler och intressanta sekvenser kunnat urskiljas då.

5.3. Avslutande diskussion

Jag avsåg att undersöka interaktionsmönster och –sekvenser i ett klassrum där två lärare med olika ämnesbehörighet samarbetade med målet att skapa språkinriktad undervisning. Jag ville se vilka strukturer som kunde observeras och vilka som kunde bidra till en positiv språkutveckling. Jag fann flera olika strukturer av vilka

flera kan skapa förutsättningar för en gynnsam språkinläring. IRU-strukturer brukar inte anses som något positivt men förhoppningsvis kan medvetenheten om att det existerar göra lärarna uppmärksamma på detta fenomen och få dem att försöka utveckla dessa samtalsmönster till något mer gynnsamt. Andra interaktionsmönster som observerats är förhandling och skifte av register samt språklig stöttning från lärarna på olika sätt. Samtliga av dessa strukturer anses inom andraspråksforskningen vara önskvärda för ett framgångsrikt lärande. Vad gäller resultatet från denna studie kan kartläggningen av hur interaktionen ser ut förhoppningsvis leda till att lärarna kan vidareutveckla de positiva strukturer som finns och förändra de mindre positiva till något bättre. Jag kunde också konstatera att de två lärarnas samarbete hjälpte till att skapa ett mer dialogiskt klassrum.

Avslutningsvis skulle jag vilja sammanfatta mina erfarenheter av det här arbetet med att konstatera att min kollega och jag är i början av ett förhoppningsvis fortsatt arbete med språkinriktad undervisning. Jag har kunnat observera vissa strukturer under våra lektioner som är gynnsamma för elevernas språk- och ämnesutveckling men jag inser att vi har mycket kvar att lära. Genom att öka vår medvetenhet om de processer som sker i klassrummet och genom att fortsätta reflektera kring vårt sätt att undervisa och samarbeta, kan vi förhoppningsvis medverka till att skapa gynnsamma förutsättningar för språk- och ämnesutveckling för våra andraspråkselever.

5.4. Fortsatt forskning

Efter att ha genomfört denna studie upplever jag fördelen av att granska den verksamhet man befinner sig i. Många gånger kan yrkesverksamma lärare uppleva att forskning om skola och lärande befinner sig på en mycket hög teoretisk nivå och att man gärna vill undersöka sin direkta vardag. Genom att undersöka och reflektera över den verksamhet man befinner sig i har man som lärare möjlighet att försöka utveckla sin undervisning i enlighet med de senaste rönen inom den pedagogiska forskningen. Den skola där denna studie genomförts befinner sig i inledningsskedet av ett utvecklingsarbete där man avser att implementera språkinriktad undervisning

på hela skolan. En fortsatt studie av hur undervisningen utvecklas under detta arbete hade varit ett mycket intressant arbete.

Litteraturförteckning

- Axelsson, Monica 2004. Skolframgång och tvåspråkig utbildning. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. Kap. 17.
- Barnes, D. 1978. *Kommunikation och inläring*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Cazden, Courtney B. 2001. *Classroom Discourse. The Language of Teaching and Learning*. 2nd ed. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cummins, Jim 2001. Andraspråksundervisning för skolframgång – en modell för utveckling av skolans språkpolicy. I: Naclér, Kerstin (red.), *Symposium 2000. Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk.
- Dysthe, Olga 1996. *Det flerstämmiga klassrummet. Att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Gibbons, Pauline 2006. *Stärk språket, stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. 3 uppl. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Gibbons, Pauline 2009. *Lyft språket – lyft tänkandet. Språk och lärande*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Hajer, Maaïke 2000. Creating a language-promoting classroom: Content-area teachers at work. I: Hall, Joan Kelly & Verplaetse, Lorrie Stoops (eds.), *Second and Foreign Language Learning through Classroom Interaction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Hajer, Maaïke & Meestringa, Theun 2010. *Språkinriktad undervisning. En handbok*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Hoel, Torlaug Løkensgard 2000. Forskning i eget klassrum – Noen praktisk-metodiske dilemma av etisk karakter. *Nordisk Pedagogik* 3-2000.
- Holmegaard, Margareta & Wikström, Inger 2004. Språkutvecklande ämnesundervisning. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.), *Svenska som*

- andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. Kap. 18.
- Johansson, Britt & Sandell Ring, Anniqa 2012. *Låt språket bära – genrep pedagogik i praktiken*. 3 uppl. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Lagerholm, Per 2010. *Språkvetenskapliga uppsatser*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, Inger 2004. Samtal och interaktion – ett andraspråksperspektiv. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. Kap. 16.
- Lindberg, Inger 2005. *Språka samman. Om samtal och samarbete i språkundervisning*. 2 uppl. Stockholm: Natur & kultur.
- Long, Michael 1981. Input, interaction and second language acquisition. I: Winitz, H. (red.), *Native language and foreign language acquisition*. Annals of the New York Academy of Sciences 379.
- Mariani, L. 1997. Teacher Support and Teacher Challenge in Promoting Learner Autonomy. *Perspectives: A Journal of TESOL Italy* 23 (2).
- Norrby, Catrin 1996, 2004. *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra*. Lund: Studentlitteratur.
- Porter, Patricia 1986. How learners talk to each other: Input and interaction in task-centered discussions. I: Day, R. (red.), *Talking to learn: Conversations in second language acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Sellgren, Mariana 2005. Ämnesundervisning för flerspråkiga elever – integrering av språk och kunskap. I: Axelsson, M, Rosander, C & Sellgren M. *Stärkta trådar – flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap. Utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning – målområde språkutveckling och skolresultat*. Stockholm: Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.
- Sellgren, Mariana 2011. *Den dubbla uppgiften. Tvåspråkiga elever i skolans mellanår arbetar med förklarande genre i SO*. Licentiatuppsats i tvåspråkighetsforskning. Stockholm: Centrum för tvåspråkighetsforskning vid Stockholms universitet. [http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:445746/](http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:445746/FULLTEXT01) FULLTEXT01 Hämtat 2014-04-24.
- Skolverket 2011a. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. <<http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/>

grundskoleutbildning/grundskola/laroplan/curriculum.htm?tos=gr&a=2#anchor_2> Hämtat 2014-04-22.

Skolverket 2011b. *Gymnasieskola 2011*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket 2012. *Greppa språket – ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. <<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2573>> Hämtat 2014-03-23.

Skolverket 2013. *Forskning för klassrummet – vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken*. <<http://www.skolverket.se/publikationer?id=3095>> Hämtat 2014-03-23.

Wahlandt, Anette 2010. *Vi vet vad vi ska prata om men inte hur vi ska komma dit. Två lärares övergripande och lyhörda samarbete i klassrummet*. (GUPEA <<http://hdl.handle.net/2077/23255>>) Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.

Vetenskapsrådet. <www.vr.se>

Vygotsky, Lev 1962. *Thoughts and language*. Cambridge, Mass: MIT Press.

Vygotsky, Lev 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Bilagor

Bilaga 1 – Information till elever och vårdnadshavare

Under några terminer har jag studerat vid Göteborgs Universitet för att bli behörig att undervisa i svenska som andraspråk. Vårterminen 2014 är min sista termin och det innebär att jag ska skriva en så kallad C-uppsats. Det här betyder att jag ska göra en undersökning inom något som har med svenska som andraspråk att göra. För att göra den här undersökningen behöver jag er hjälp och jag hoppas att ni vill ställa upp.

På vissa lektioner samarbetar jag och NN genom att vi båda undervisar på en och samma lektion. Jag undervisar i svenska som andraspråk och NN i biologi och matematik. Forskning har visat att detta hjälper andraspråkelever att snabbare utveckla sitt nya språk och använda det i olika ämnen. Vi önskar bli bättre på detta samarbete och jag vill undersöka hur vi kan utveckla undervisningen på dessa lektioner.

För att få material till min undersökning skulle jag vilja filma några lektioner där jag och NN samarbetar kring ett moment i biologi eller matematik. Jag vill undersöka hur man pratar med varandra i klassrummet, både elever och lärare. Din medverkan i studien består i att du närvarar och samtalar med lärare och andra elever under en i övrigt vanlig lektion. Anledningen till att jag vill filma är för att jag ska kunna lyssna på samtalen i efterhand och för att jag inte ska missa någon viktig information.

Du kommer att få ett påhittat namn, så att ingen kan förstå vem du är. Ingen annan än jag själv och min handledare på universitetet kommer att se filmen. Jag vill också nämna att du givetvis har rätt att avbryta din medverkan i studien, även om jag förstår hoppas att du har möjlighet att fullfölja den. Eftersom du har fyllt 15 år bestämmer du själv om du vill delta i undersökningen, men jag tycker ändå att det är viktigt att dina föräldrar får denna information.

Under studien följer jag de forskningsetiska principer som finns för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning och som fastställts av Vetenskapsrådet (www.vr.se). Har du eller dina föräldrar frågor om studien går det bra att höra av sig till mig. Enklast på mail:

jennie.jedenberg@xxxxxxx.se

Med tack på förhand för gott samarbete!

Jennie Jedenberg

Bilaga 2 – Uppgifter och språklig stöttning vid grupparbete

Vad gör du i din roll som SAMTALSLEDARE/ORDFÖRANDE	Exempel på vad du kan säga
Låt den informationsansvarige läsa upp instruktionerna för gruppen.	Skulle du kunna läsa upp instruktionerna för oss?
Fördela uppgifter om det behövs.	Vem antecknar? Vem håller koll på tiden?
Se till att alla kommer till tals. Se till att man pratar en i taget.	Nu är det XX:s tur att prata. Vad tycker du, XX? Inte alla på en gång!
Innan du fattar ett beslut ska du sammanfatta vad alla har sagt.	Ok, XX tycker alltså att ... De flesta av oss verkar tycka att ..., eller väljer att ... och ZZ tycker ... För att sammanfatta det hela ...
Kontrollera att alla är överens om beslutet.	Är det bra så här? Är alla med på det här? Är alla överens?

Vad gör du i din roll som SEKRETERARE	Exempel på vad du kan säga
Anteckna beslut, åsikter, svar från gruppen.	Svaret är alltså ... Vi tycker alltså att ...
Fråga ordföranden om du är osäker på vad du ska skriva.	Skulle du kunna sammanfatta det där? Jag förstod inte riktigt, vad menar du med ...?
Se till att alla är överens om det du skriver.	Stämmer det att ...? Som jag har förstått saken ... du tycker alltså ... (eller har jag missuppfattat det hela?) Vad är det jag ska skriva nu? Håller ni med mig om att: ... (läs upp det du undrar över)?
Lämna in din rapport, läs upp eller visa den för klassen.	Vårt svar på fråga XX är ... Vi anser att ...

Vad gör du i din roll som TIDHÅLLARE	Exempel på vad du kan säga
Se till att du har en klocka (eller har en inom synhåll!) Låna annars en klocka av någon.	Är det okej om jag sitter här, så jag kan ha koll på tiden? skulle jag kunna få låna din klocka en stund?

Se till att du vet exakt hur mycket tid ni har på er för en viss uppgift.	Hur mycket tid har vi på oss? När måste vi vara klara?
Förvarna då och då.	Vi har fem minuter på oss nu.
Tänk på att om ni inte är klara i tid är det ditt ansvar på grund av att du inte höll tiden.	Hörrni, vi har bara en minut på oss. Vi måste bestämma oss nu!

Vad gör du i din roll som TRÄNAREN	Exempel på vad du kan säga
Du har samma ansvar som en (fotbolls-) tränare. Tänk på reglerna för att ge feedback – att alla får höra när de gjort något bra.	Det tycker jag var bra sagt! vilket bra svar! Tack för att jag fick ordet! Vad bra det går!
Se till att alla deltar. Fråga om vad som är fel om någon inte vill delta.	Kan jag göra något för att du ska delta i ännu högre grad? Hur kan du komma ännu mer till tals?
Om det uppstår bråk eller konflikter är det ditt ansvar att lösa dem.	Vad är det för fel? Hur kan vi lösa den här konflikten på bästa sätt? Jag föreslår att ... Min slutsats är ...

Vad gör du i din roll som INFORMATIONANSVARIG	Exempel på vad du kan säga
Högläs informationen om uppgiften för gruppen.	Vi måste ... Lyssna nu noga! (Läs för hela gruppen.)
Se till (när det behövs) att alla får rätt text. När alla måste göra varsin del är det du som sköter fördelningen av deltexterna.	Här, varsågod! Du gör det här ... och du gör det här ...
Kontrollera att alla vet vad de ska göra.	Vet alla vad de ska göra? Vad är problemet? Har någon ett förslag på hur vi löser problemet?
Om det är en fråga som ingen av er kan besvara trots ansträngningar är det du som får gå till läraren och fråga.	Ok, då går jag och frågar läraren.

(ur: Hajer & Meestringa, *Språkinriktad undervisning – en handbok*. 2010, s. 105)

Bilaga 3 – Samtalsregler vid grupparbete

- Du får inte säga något negativt om något du tycker är dåligt eller tråkigt innan du först sagt något positivt.
- Säg aldrig: Jag tycker det där är dumt/dåligt/värdelöst.
- Säg istället: Kanske skulle du kunna...
- Lyssna på andra. Bara en person i taget får prata.
- Spegling: innan du kommenterar något en annan elev sagt är det bra om du först kortfattat upprepar vad som sagts med dina egna ord.
- Fråga alltid vad någon menar om du inte är helt säker på att du förstått.
- Be om en förklaring om du inte förstår uppgiften.

(ur: Hager & Meestringa, *Språkinriktad undervisning – en handbok*. 2010, s. 105)